



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE
UMA ESCOLA CLASSE DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

FERNANDA GUIMARÃES IKAWA

05/18174

BRASÍLIA, DF, JULHO DE 2012.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE
UMA ESCOLA CLASSE DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia à Comissão Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília, sob orientação da Professora
Doutora Cristina Madeira Coelho.

BRASÍLIA, DF, JULHO DE 2012.

Ficha Catalográfica

IKAWA, Fernanda Guimarães. Concepções sobre Inclusão: Um Estudo de Caso sobre a Equipe de Gestão Escolar de uma Escola Classe da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF. JULHO/2012.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cristina Madeira Coelho.

Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Brasília.

CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA CLASSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho de Conclusão de Curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída
por:

Professora Dr.^a Cristina Madeira Coelho

Orientadora

Professor Dr. Cleyton Hércules Gontijo

Examinador

Professora Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Examinador

Professor Mestre Bianor Domingues Barra Junior

Examinador

Dedico este trabalho aos meus pais Luís e Nadirene e aos meus irmãos Tatiana e Luís Gustavo. Aos meus avós que não estão mais presentes e à minha vó Fumie e minha tia Teresa. Por todo apoio, amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado me dando forças para concluir mais uma etapa importante da minha vida.

Aos meus pais Luís e Nadirene e aos meus irmãos Tatiana e Luís Gustavo pela força, incentivo, amor e pela base que me deram.

Aos meus amigos, pela compreensão, incentivo e companheirismo nessa fase.

E, finalmente, à professora Cristina por sempre me apoiar, me motivar e me impulsionar a fazer um trabalho cada vez melhor.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

(Jean Piaget)

RESUMO

Como política educacional, a Educação Inclusiva teve um desdobramento importante em 1994, embasada no documento Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, produzido pela UNESCO, na Espanha. Resumidamente, o documento fala sobre o direito fundamental de toda criança à educação e afirma que a diversidade deverá ser considerada nos sistemas educacionais. Desde então houve muitos avanços com relação à inclusão, especialmente, no que se refere à inserção de crianças com necessidades especiais nas classes e escolas regulares. A inclusão é um tema ainda polêmico, pois vai muito além de apenas matricular essas crianças nas escolas regulares. Nesse trabalho, buscou-se compreender quais são as concepções de inclusão da equipe responsável pela gestão escolar em uma Escola Classe da Asa Sul, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O trabalho realizado foi uma pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso. Com a pesquisa feita por meio de observações, entrevistas e análises documentais, procurou-se compreender como funciona o processo da escola, no que se refere à gestão escolar inclusiva. Buscou-se verificar como é tratada a inclusão escolar para além das práticas pedagógicas da sala de aula, visando um trabalho mais amplo que envolve a escola como um todo e não apenas os professores e alunos. Por meio das entrevistas, foi possível verificar que, em relação aos processos inclusivos, a escola se encontra desarticulada com relação ao trabalho desenvolvido pela equipe gestora. Isso talvez se dê ao fato de terem acontecido mudanças no quadro de pessoas da escola, fazendo com que os gestores ainda não consigam realizar projetos contínuos, devido a grande rotatividade de professores e servidores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, gestão escolar, diversidade, escolas regulares.

ABSTRACT

As educational policy, Inclusive Education was an important development in 1994, based on the document Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education, produced by UNESCO, Spain. Briefly, the document talks about the fundamental right of every child to education and affirms that diversity should be considered in educational systems. Since then there have been many advances in relation to inclusion, particularly as regards the insertion of disabled children in schools and regular classes. Inclusion is a topic still controversial as it goes far beyond just enrolling these children in mainstream schools. In this study, we sought to understand what are the concepts of inclusion of staff responsible for school management in a School Class of Asa Sul, the Department of Education of the Federal District. The work was a qualitative research characterized as a case study. With the research done through observations, interviews and documentary analysis, we sought to understand how the process works the school regarding school management inclusive. We tried to check is treated as inclusive education beyond teaching practices in the classroom, seeking a broader work that involves the school as a whole and not just the teachers and students. Through the interviews, we found that, in relation to inclusive processes, the school is disjointed about the work of the management team. This may be given to the fact that changes have taken place in the context of people from school, causing managers still fail to accomplish ongoing projects, due to high turnover of teachers and servers.

KEYWORDS: Inclusive education, school management, diversity, regular schools.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
PARTE I – MEMORIAL	10
PARTE II – MONOGRAFIA	16
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. Inclusão	19
1.1.1. Aspectos Legais	19
1.1.2. Diversidade e Deficiência	22
1.1.3. Aspectos Teóricos	25
1.2. Gestão Escolar	27
1.2.1. Gestão Escolar e as Políticas Educacionais	27
1.2.2. Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática	30
1.2.3. Cultura e Clima Organizacionais	31
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	35
2.1. Caracterização e Objetivos da Pesquisa	35
2.2. Descrição do local da Pesquisa	36
2.3. Instrumentos, procedimentos e sujeitos participantes da pesquisa	39
2.4. Roteiro da entrevista semi-estruturada	40
2.5. Metodologia de análise	40
CAPÍTULO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTA	41
3.1. Apresentação das entrevistas	41
3.1.1. Entrevista com a Diretora	41
3.1.2. Entrevista com a Professora da Sala de Recursos	43
3.1.3. Entrevista com a Coordenadora	44
3.1.4. Entrevista com a Orientadora	46
3.1.5. Entrevista com a Professora de Turma Regular	48
3.2. Discussão e Análise dos Dados	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXO – ARTIGO 24 CARTILHA CONVENÇÃO	58

PARTE I

MEMORIAL

MEMORIAL

Chamo-me Fernanda, nasci em Brasília no dia 15 de agosto de 1986. Sou filha de Luís, paulistano, economista, 50 anos e Nadirene, paulistana, bióloga, 49 anos. Tenho dois irmãos: Tatiana, psicóloga, 27 anos e Luís Gustavo, estudante de Engenharia Civil, 22 anos. Moro na Asa Sul com meus pais e irmãos.

Com um ano e meio meus pais, que trabalhavam o dia todo colocaram-me na creche da Escola Canarinho. Tenho pouquíssimas lembranças desse período, pois era muito pequena.

Com 3 anos de idade, mais precisamente em 1990, fui matriculada no maternal do Colégio Cor Jesu. Tenho grandes lembranças de lá, pois passei a maior parte da minha vida escolar ali, inclusive, a maioria dos meus amigos, que mantenho contato até hoje, conheci nesse Colégio.

Lembro que na educação infantil sempre fizemos muitas apresentações, no dia das mães, no dia dos pais, na semana das crianças. Tínhamos muitos momentos de interação com a família e também por ser uma escola de freiras, sempre tínhamos o momento da capelinha e desde pequenos, aulas de ensino religioso.

Nos primeiros anos de educação infantil, existia aquela divisão de brincadeiras de meninos e meninas. Com o tempo, começamos a brincar juntamente com os meninos no parque. Nas aulas de educação física, os professores faziam questão de misturar a classe e acabar com essa divisão. Com isso, nós alunos, acabamos percebendo que era muito mais legal brincar com os meninos e meninas, do que só brincar com meninas.

No ensino fundamental, permaneci na mesma escola. Minha professora da 1ª série chamava-se Sílvia, e era uma professora muita amiga das meninas e dos meninos, soube adaptar bem essa transição que tivemos entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Já na 5ª série, começou o ano da bagunça! Eu estava achando o máximo ter vários professores, um para cada matéria. Só que no meio desse ano, eu e minha família nos mudamos para São Paulo por causa do emprego

do meu pai. Foi uma mudança muito difícil. Fui estudar na escola da mesma Instituição, chamada Sagrado Coração de Jesus. Uma escola super tradicional e antiga de São Paulo, com uma estrutura imensa, bastante diferente da escola que estudei aqui em Brasília. Sempre estudamos pela manhã, mas quando chegamos em São Paulo não havia mais vagas, acabamos sendo matriculados no turno vespertino. Foi mais um fator que tive de adaptar-me, até porque a escola tinha um horário mais puxado. Cidade diferente, horário diferente, amigos diferentes, professores diferentes, ambiente diferente... foi um semestre bastante complicado. Na 6ª e na 7ª série continuei nessa escola em São Paulo. Só que agora no período matutino. Mais amizades novas. Mas aí já me adaptei melhor. Fiz ótimas amizades, que até hoje mantenho contato e tive professores maravilhosos. Tinha muitas matérias diferentes, como aula de dança (no horário de aula), natação (no horário oposto) e desenho geométrico. Além de adorar passar as tardes na escola fazendo trabalhos, assistindo aulas de reforço, etc. Gostei muito de estudar nessa escola, acrescentou-me muito na vida escolar. Além de professores maravilhosos, a escola tinha uma ótima estrutura e planejamento, nem parecia ser da mesma Instituição.

Na 8ª série, voltamos para Brasília e também para a mesma escola (Cor Jesu). Fiquei um pouco triste com a mudança, pois já me sentia adaptada em São Paulo e ia sentir muita falta dos colegas e da escola. Mas, ao mesmo tempo, fiquei feliz por reencontrar amigos e professores. Cursei o ensino médio também no Cor Jesu. Foram os 3 melhores anos de minha trajetória escolar. Confesso que os estudos foram deixados um pouco de lado, talvez por causa da animação de estar no ensino médio. Lembro que nos envolvíamos bastante com as gincanas culturais da escola e lembro também de alguns professores que sinto muita saudade. Além de grandes mestres, viraram grandes amigos. As amizades também estavam mais firmadas do que nunca. Nosso grupo de amigos (sempre cheio de meninos e meninas) estava sempre marcando reuniões e lanches nas casas de uns e outros, passando tardes na escola para fazer trabalhos, dançando nas festas juninas. A escola virou uma grande família. Além, claro, das grandes confusões com a coordenação por causa das festinhas que fazíamos sempre nos aniversários. No final, acabávamos rindo

das broncas dos nossos pais, falando que devíamos estar mais preocupados com o PAS e o Vestibular.

Concluí o ensino médio em 2004 e até hoje sinto saudades do tempo de escola. E chegou o PAS e os vestibulares também. E eu ainda indecisa com o que eu realmente queria. Fiz teste vocacional, conversei com os professores, mas ainda não estava certa do que queria. Marquei Pedagogia na UnB, pois achava um curso legal, mas não tinha muita vontade de fazê-lo, pois nunca pensei em trabalhar em escola, muito menos em sala de aula. Marquei Relações Públicas no IESB, passei, mas não cursei. E marquei Administração no UniCEUB. Passei pelo PAS para Pedagogia na UnB e também no CEUB no primeiro semestre de 2005. Quando soube que passei na UnB, ao invés de ficar alegre fiquei triste, pois meu pai queria que eu fizesse o curso, mas eu, na verdade não queria. A verdade é que ainda não estava muito decidida em relação a profissão que queria seguir. Não me sentia madura o suficiente para tomar tal decisão. Conversei com meus pais e decidi cursar as duas faculdades ao mesmo tempo: Ceub de manhã e UnB à noite. Meus pais acharam que era loucura fazer dois cursos ao mesmo tempo, mas mesmo assim, decidi começar. Senti muitas diferenças entre as duas faculdades, estrutura, pessoas, professores, e claro, os cursos em si.

Logo no primeiro semestre, surgiu a oportunidade de fazer estágio na minha antiga escola (Cor Jesu). Minha rotina então era: Ceub pela manhã, estágio no Cor Jesu à tarde e UnB à noite. Foi nesse estágio que descobri como é bom estar em sala de aula, pois eu não tinha noção nenhuma naquela época, uma vez que nem queria fazer o curso de Pedagogia. Foi apaixonante. Como sempre digo, foi assim que eu “me descobri”: com a prática.

Quando chegou o 3º semestre, em 2006, iniciei um estágio no Banco Real e acabei tendo de “abandonar” a UnB. Nesse período, fui contratada pelo Banco Real, no qual trabalhei durante 4 anos. O banco foi uma escola para mim. Aprendi muito e consegui fazer carreira, porém, o trabalho estava muito desgastante. Ser bancário, é uma profissão que exige muito empenho e dedicação e no ritmo que eu estava, não iria conseguir voltar para a UnB, que era uma vontade que eu tinha.

Em 2008,consegui voltar aos poucos para a UnB. Tranquei enquanto pude e cursei poucas disciplinas durante os semestres, conciliando com o Ceub. Em julho de 2009, concluí o curso de Administração no Ceub. Foi um curso muito bacana. Aprendi coisas muito importantes para serem utilizadas no dia a dia e que me ajudaram muito a desenvolver meu lado profissional.

Em agosto de 2009, voltei com tudo para a UnB. E voltei por livre e espontânea vontade, pois passei a gostar mais do curso e senti muita falta da prática em sala de aula. Então, no início de 2010 me desliguei do banco e passei a trabalhar como auxiliar de turma (Jardim II) do Colégio Ciman. Foi uma experiência muito bacana e enriquecedora voltar a trabalhar com crianças depois de alguns anos. Pude conciliar bem a teoria e a prática e aprender mais sobre o universo infantil, que é uma área que me identifico.

Porém, no início de 2011 resolvi adiantar a UnB e me dedicar mais ao curso de Pedagogia. Isso fez com que eu me desligasse do Colégio Ciman. Atualmente, trabalho no Banco Citibank, sou Caixa e trabalho 6 horas.

A previsão é que eu conclua o curso de Pedagogia em julho de 2012. Hoje, posso dizer que gosto muito do curso e valorizo a profissão de professor. Somos responsáveis por muitas conquistas pois trabalhamos com o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Confesso que comecei a levar mais a sério o curso de Pedagogia quando voltei em 2009. Tive excelentes professores e me identifiquei com muitas disciplinas, principalmente aquelas ligadas à Educação de Pessoas com Necessidades de Especiais.

Também gostei muito das disciplinas: Educação Infantil (que a meu ver deveria ser obrigatória) e Processo de Alfabetização. Essas disciplinas me chamaram atenção pois eu consegui aliar a teoria e a prática, pois enquanto cursava as disciplinas estava trabalhando naEducação Infantil do Colégio Ciman.

Quanto aos meus Projetos realizados durante a faculdade, não tive muito sucesso. Nós, alunos do Noturno temos muita dificuldade para fazer bons projetos e escolher aqueles que realmente gostamos, pois poucos projetos são ofertados à noite e aos sábados. Ou seja, estudantes que são

trabalhadores (como é o meu caso) não conseguem fazer o projeto na área de interesse.

Pretendo passar em um concurso público para ter estabilidade. Tenho vontade de atuar em uma coordenação pedagógica para que possa estar em contato com os alunos e para que possa aplicar não só os meus conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, mas também, os conhecimentos adquiridos no curso de Administração.

PARTE II

MONOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

Em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, foram reunidos mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais para discutir e analisar políticas de inclusão nas escolas para todas as crianças, dando maior atenção àquelas que possuem necessidades educacionais especiais. Dessa reunião, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que sustenta um acordo mundial sobre as medidas a serem tomadas para garantir a educação de todos. No documento, afirma-se ainda que uma escola integradora acolhe

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.18)

Até hoje existe uma grande polêmica em torno desse tema e encontram-se pelo mundo formas bastante diferentes de se entender a política de inclusão.

Para Mitjáns (2005, p. 106), “pensar numa escola inclusiva implica mudanças significativas nas concepções que hoje são dominantes nos educadores, pais, e inclusive, nos alunos”.

Ainda segundo a autora, “a pretensão de gerar mudanças para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos implica profundas mudanças na subjetividade social da instituição escolar”.

Sendo assim, Mitjáns (2005, p. 106) afirma que

(...) a subjetividade social da escola se expressa na configuração das concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social, os quais participam de sua constituição e, simultaneamente, se constituem nela.

Portanto, para compreender de forma ampla o processo inclusivo, é preciso verificar como a escola trabalha com a inclusão e quais as concepções do grupo de gestão dessa escola.

Pretendo com o meu trabalho final de conclusão de curso, verificar quais as concepções e crenças sobre a inclusão escolar da equipe responsável pela gestão escolar de uma escola classe localizada na Asa Sul, da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Não se trata apenas de verificar como esse processo acontece em sala de aula, mas pretende-se ter uma visão mais ampla. Ou seja, compreender a atuação da equipe responsável pela gestão escolar. Para isso, foi feita uma descrição da estrutura física da escola, e finalmente, uma análise das práticas educativas da escola, com base em entrevistas feitas com uma professora do segundo ano, uma professora da sala de recursos, com a orientadora escolar, coordenadora educacional e diretora.

As entrevistas foram realizadas para compreender como acontece o processo de inclusão nessa escola. Que aspectos legais a escola segue? Qual a percepção que a equipe gestora da escola tem a respeito desse tema e como os professores entrevistados lidam com essa questão? Como é feito o trabalho inclusivo nessa escola?

Importante perceber se aconteceram mudanças, progressos, conquistas ou retrocessos nos processos de inclusão escolar nestes últimos tempos.

O trabalho a ser apresentado é composto de três capítulos. O primeiro capítulo traz o referencial teórico que serviu como base bibliográfica para a pesquisa. Nele, trago alguns aspectos que falam sobre inclusão, diversidade, gestão educacional e cultura organizacional.

No segundo capítulo, apresento a metodologia usada na pesquisa. Mostro como foi realizado o trabalho e quais são os seus objetivos específicos e objetivo geral.

No terceiro capítulo, apresento e faço a análise dos dados. E por fim, trago as considerações finais.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. INCLUSÃO

1.1.1. Aspectos Legais

Segundo a Cartilha da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, CORDE, 2007, p. 6), “o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua atuação no campo dos Direitos Humanos, na defesa de valores como dignidade e combate à discriminação”.

Ainda segundo a Cartilha (BRASIL, CORDE, 2007, p. 6)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados, sem reservas, em 30 de março de 2007, em um gesto de total compromisso do governo brasileiro com a conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, com o desafio vencido pelos 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência. Foram redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos. Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente à independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

O artigo 24 da Cartilha da Convenção sobre dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, CORDE, 2007, p.28) trata sobre a Educação e podem-se destacar alguns pontos, tais como¹:

(...) os Estados Partes assegurarão que: As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas (...)

Ou seja, é de responsabilidade dos Estados e das escolas que não haja exclusão de alunos do sistema educacional que possuam alguma deficiência e é preciso que haja um ensino de qualidade com as adaptações necessárias para atender as necessidades dos alunos.

Sabemos que a inclusão ainda é um tema bastante polêmico e existem várias formas de interpretá-la. Muitos ainda acreditam que, para incluir, basta apenas matricular alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Porém, a inclusão vai muito mais além do que apenas enxergar as escolas. É preciso analisar todo o sistema educacional.

Para Mittler (2003, p. 24) “as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”.

Ainda segundo Mittler (2003, p.25), no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, de modo a assegurar que todos os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais oferecidas pela escola. Isso para garantir a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas, de modo a impedir a segregação e o isolamento.

É preciso salientar que existe uma enorme diferença entre integração e inclusão. Enquanto a integração se preocupa apenas em inserir os alunos dentro de escolas regulares e fazer com que esses alunos se adaptem a essas

¹ Veja o artigo na íntegra, em anexo ao final do trabalho.

escolas, a inclusão, implica uma reforma ainda mais radical e mais ampla, envolvendo currículo, avaliação e práticas pedagógicas.

Para Ainscow (1999, p. 218 apud MITTLER, 2003, p. 35):

A inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) prevê que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam integrados, preferencialmente, às classes regulares de ensino. A Constituição Federal de 1988 também possui vários dispositivos que se dirigem especificamente a educandos com necessidades educacionais especiais. Após a assinatura do Brasil na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, o texto da Cartilha deixou de ser facultativo e virou texto constitucional.

Afirma Marchesi (2004, p. 26):

O fundamento ideológico das escolas inclusivas não procede principalmente das vantagens que pode ter para os alunos com problemas de aprendizagem uma educação comum, nem da necessidade de uma reforma da educação especial. Sua base situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Dessa perspectiva, o problema não está em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola regular; o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para conseguir isso.

De acordo com o Censo Escolar de 2011, havia 1.111 matrículas da educação especial em classes regulares apenas no Plano Piloto/Cruzeiro. Nos questionamos se o ensino que está sendo ofertado é um ensino de qualidade? As escolas estão realmente conseguindo atender às necessidades dos alunos? Os professores estão preparados para lidar com essa questão? Os

coordenadores e diretores trabalham de forma articulada com professores e pais de alunos? A inclusão é um processo que demanda compromisso por parte de todos os envolvidos e também é um trabalho extremamente desafiador e contínuo na busca de novos conhecimentos, saberes e novas práticas pedagógicas.

1.1.2. Diversidade e Deficiência

A questão da diversidade é um grande desafio para o professor que trabalha com diversos alunos em uma sala de aula, cada qual com suas necessidades e particularidades. Porém, a diversidade e a deficiência não deixam de ser temas importantes para a equipe da gestão escolar. É um desafio para as equipes de gestão trabalhar com essas diversidades e fazer com que haja uma inclusão que aconteça de forma efetiva dentro da escola.

Para Martínez (2006, p. 380), existe um grande equívoco na educação especial quando se focaliza excessivamente a aceitação da diferença. Isso carrega uma valorização negativa e uma diferença “inferiorizada”.

Ainda segundo Martínez (2006, p. 381)

O aumento da motivação e da segurança, o desenvolvimento de novas formas de autovalorização e mudanças significativas do sentido subjetivo da escola, da deficiência e da própria aprendizagem, podem ter importantes consequências para processos de aprendizagens melhores sucedidos, a partir da participação ativa do sujeito na sua realização. A consideração, muitas vezes não consciente para o próprio professor, da incapacidade relativa dessas crianças para aprender, assim como de sua condição mais de objeto das ações pedagógicas que de sujeitos de sua própria aprendizagem, leva que ele reforce a passividade do aluno deficiente, questão que limita a possibilidade de atingir neles novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

É preciso acreditar que o aluno com necessidades especiais possui limitações, mas que essas limitações não impedem sua aprendizagem. Todos os alunos (com necessidades especiais ou não) possuem as suas particularidades e limitações. Portanto, todos são capazes de aprender, porém,

o professor deve levar em conta que em uma sala de aula, temos diversos alunos, cada qual com suas particularidades, suas dificuldades, seus conhecimentos prévios e sua realidade. O professor deve saber trabalhar levando em conta a turma heterogênea que possui. Educar requer saber lidar com a diversidade.

Importante ressaltar quando Martinez (2006, p. 383) fala sobre a condição de aluno passivo da aprendizagem e não como sujeito da sua aprendizagem, pois o professor não deve ser um mero reproduzidor de conhecimentos, pelo contrário, ele deve levar em conta aquilo que os alunos já trazem consigo, os chamados conhecimentos prévios. Um bom ensino deve levar em conta a troca de experiências que os alunos adquirem em sala de aula.

Martinez afirma que (2006, p. 382)

O como fazer deve ser descoberto na experimentação criativa, livre de preconceitos. Precisamente, as crianças deficientes nos colocam perante nossas próprias deficiências, a deficiência de não saber, de não conhecer os caminhos e as estratégias pedagógicas concretas para fazer com que cada uma delas, efetivamente aprenda.

Lidar com o diferente é um desafio para o professor. É nesse momento que ele redescobre suas práticas, aprende com seus erros e verifica se o seu trabalho realmente está alcançando os objetivos de educar e desenvolver seus alunos sem discriminação.

Para Beyer (2006, p.1) “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades”. “É preciso, portanto, perceber que todas as crianças são diferentes entre si”. Como dito anteriormente, o professor deve trabalhar com a diversidade que possui em sala de aula. Saber que cada aluno possui um ritmo diferente de aprendizagem e trabalhar de acordo com as capacidades e necessidades de cada um.

Segundo Tunes (2006, p. 21)

O sistema educacional está organizado para excluir os que não tem a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. A padronização é uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade. A escola cria um modelo de aluno por meio de um currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado.

Ainda segundo Tunes (2006, p. 22), mais importante do que incluir os excluídos, é incluir a diversidade como condição humana. Incluir o enfoque na aprendizagem individual e não na soberania do ensino imposto, classificatório e padronizador. Para Tunes (2006, p. 22) “estamos perdendo tempo com a inclusão dos ‘diferentes’ dentro da fabricação dos ‘iguais’”.

Como sabemos, as escolas e muitos professores seguem um ritmo tradicional de ensino, onde se avalia os alunos apenas pelas notas que ele alcança. Ou seja, se o aluno não consegue reproduzir o que foi passado pelo professor, da forma que este espera, o aluno será visto como fracassado. Essa é uma forma de excluir esses alunos, sem muitas vezes verificar as causas desse “insucesso”.

Só será possível avaliar os alunos, quando se levar em conta que cada um possui as suas particularidades. Qual é o padrão de aluno exemplar? Não se pode avaliar apenas com base em provas e testes. Mas deve-se verificar um conjunto, ou seja, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor, etc.

Para Tunes e Bartholo (2006, p. 141)

A deficiência não é, pois, uma condição a priori do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa como um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento esse que desencadeia todo o seu exílio social.

O sujeito com deficiência é aquele considerado fora dos padrões de normalidade. Mas como são definidos os padrões de normalidade? É a própria sociedade quem os define e assim, exclui aqueles que não se encaixam em seus padrões. É aí que nasce a exclusão social.

Segundo Madeira-Coelho (2010, p. 4)

(...) é preciso modificar percepções sobre os quadros de desenvolvimento atípico, compreendendo que eles decorrem não apenas de características biológicas, mas sim de uma complexa configuração de fatores, relacionados à interação daquelas com aspectos sócio-histórico-culturais e, sobretudo compreender que sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas.

Ou seja, o desenvolvimento atípico acontece em decorrência de alguma deficiência biológica e sua relação com outros fatores, tais como as relações sócio-culturais. É preciso mudar essa visão de que essas crianças não são capazes de aprender. Isso é um pré-conceito criado pela sociedade.

1.1.3. Aspectos Teóricos

Vygotsky (2003, p. 296 apud TUNES, 2006, p. 130) afirma que “o único fator educativo é o ambiente social e que cabe ao professor o trabalho de organização desse ambiente”.

Continuando, Vygotsky afirma que

(...) só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. Por isso o trabalho do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. (2003, p. 300 apud TUNES, 2006, p.130)

Ou seja, o trabalho do pedagogo deve ir além do currículo estabelecido pela escola. Deve ultrapassar os seus próprios muros.

Isso porque, como afirma Tunes e Bartholo (2006, p. 143)

A escola cria realidades. Ao instituir a ideia de aluno como um ser em preparação para a vida, criar o currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado, forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual. Na sua missão de qualificar competências, elabora mecanismos e procedimentos de avaliação que legitimam sua ação e acaba por criar condições que favorecem a emergência da ideia de patologias do desenvolvimento intelectual, como um desvio da norma que ela própria impôs.

Ou seja, se o aluno estiver fora do padrão esperado pela escola, ele acaba sendo excluído e rotulado com algum transtorno de aprendizagem, sendo que muitas vezes, o aluno não possui nenhum transtorno, apenas não está no mesmo ritmo que seus colegas. A inclusão, então, passa a beneficiar não só os alunos que possuem alguma deficiência, mas também, os alunos que por algum motivo, apresentam o chamado “fracasso escolar”.

Magalhães e Cardoso (2011, p.27) apontam que

(...) lidar com os “diferentes” na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados. Por outro lado, na difícil caminhada da “diferença” na escola regular, muitas histórias silenciadas merecem vir à tona para que não se pense que a aceitação e o respeito à diversidade é tarefa que diz respeito apenas à capacitação de professores e a existência de condições humanas e materiais na escola, a solidariedade ou tolerância.

Vygotsky (apud MAGALHÃES, 2011, p. 93) pesquisou as condições de inserção cultural, desenvolvimento e aprendizagem escolar de crianças com deficiência em sua obra *Fundamentos da Defectologia*. Ele postulou que “a inserção social ampla de alunos com deficiência seria a forma de fazê-los superar possíveis limitações causadas pelas deficiências”. Essa obra de Vygotsky vai contra a perspectiva de educação da pessoa com deficiência baseada no isolamento em escolas especiais.

Para Magalhães (2011, p. 100)

Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente da significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência tem peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isso.

O professor foca apenas na deficiência da criança e acaba não enxergando as potencialidades desse aluno. É preciso que o professor seja um mediado no processo de ensino-aprendizagem de modo a verificar quais as estratégias e intervenções podem ser utilizadas para que haja um processo de aprendizagem eficaz.

A inclusão envolve pais, alunos, professores, coordenação e a sociedade como um todo. Temos que enxergá-la como um processo que vai muito além da sala de aula, vai muito além de respeitar as limitações. É preciso mudar a concepção que temos daquilo que é diferente aos nossos olhos e encarar a diversidade como algo que sempre estará presente em uma sociedade como a nossa e saber valorizar e respeitar as diferenças.

1.2. GESTÃO ESCOLAR

1.2.1. A Gestão Escolar e as Políticas Educacionais

A Gestão Escolar é fundamental para o bom funcionamento das escolas e também no que diz respeito às práticas pedagógicas e se faz necessário entender mais sobre o tema quando se trata de um contexto inclusivo. Porém, ressalto a minha dificuldade ao pesquisar sobre o tema gestão escolar com foco na inclusão. Ao pesquisar sobre gestão educacional/gestão escolar na base de dados do *Scielo*, não encontrei nenhum artigo que versasse sobre o tema. Ao pesquisar em bibliotecas o mesmo tema, também encontrei poucos livros que abordassem com mais ênfase sobre o assunto. No caso da pesquisa de gestão educacional/escolar inclusiva, nada encontrei. Portanto, como dito anteriormente, apesar de se tratar de um tema bastante atual e extremamente importante no contexto inclusivo, ainda temos poucas fontes de pesquisa.

Conforme Machado (1999, p. 238 apud ALMEIDA, 2004 p. 1)

A gestão educacional envolve um campo complexo de atividades e decisões requerendo: conhecimentos, habilidades, capacidade de lidar com as diferenças, mobilização de pessoas e recursos, compreensão do contexto, articulação e enfrentamento do inesperado.

Pode-se dizer que um dos principais desafios para o desenvolvimento de uma gestão educacional de qualidade é a profissionalização dos seus gestores. No entanto, esse é um ponto que muitas vezes é deixado de lado. Podemos notar isso, nas entrevistas realizadas com a equipe gestora da escola. Eles nos falam que a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) em parceria com a Secretaria oferece cursos de capacitação, porém, esses cursos são ofertados em número muito aquém à demanda de professores.

Além disso, é necessário aliar teoria e prática sobre a gestão educacional, sabendo mediar conflitos e facilitando a interação entre os demais atores e segmentos da comunidade escolar.

Para Santos (1966 p.88 apud LIBANEO, 2001, p.76), “a administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a organização escolar”.

Ou seja, as escolas podem ser consideradas unidades sociais, pois são organizações constituídas de pessoas que trabalham juntas para alcançar determinados objetivos dessa organização e que operam através de estruturas e processos organizativos próprios.

Segundo Libâneo (2001, p. 78)

(...) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração. A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

Em muitas organizações escolares, a direção está centrada apenas no indivíduo que assume esse cargo e as decisões são tomadas de cima para baixo. Ou seja, o “alto escalão” (no caso, a direção) apenas passa as ordens para os seus subordinados, sem que haja participação dos demais indivíduos nas tomadas de decisão. Existem também, as organizações democrático-participativas, onde o processo de decisão é tomado de forma participativa e coletiva. A participação se torna assim, o principal meio de assegurar uma gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de todos os profissionais. Isso também torna os objetivos, métodos e estrutura da escola mais transparentes, além de favorecer uma aproximação maior dos profissionais com a comunidade escolar.

Ainda segundo Libâneo (2001, p. 87), “o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”.

Libâneo (2001, p. 104) também define o coordenador pedagógico como aquele que supervisiona, orienta, acompanha, assessora, apoia, e avalia as atividades pedagógico-curriculares. A atribuição prioritária do coordenador é prestar assistência pedagógico-didática aos professores. Já o orientador educacional, atua como a pessoa responsável por acompanhar e atender os alunos e também, cuidar do relacionamento escola-pais-comunidade.

Portanto, o diretor é o dirigente principal da escola. Ele deve ter uma visão de conjunto e deve integrar todos os setores da escola. E o coordenador pedagógico deve articular o trabalho pedagógico-didático com os professores em função da qualidade do ensino.

Para Xavier (1998 p. 104 apud ALMEIDA, 2004, p. 25)

Os líderes têm a capacidade de promover mudanças positivas tanto nos indivíduos como nas organizações. Espera-se que o diretor escolar possua conhecimento técnico e capacidade de trabalhar em equipe com professores, demais colaboradores e comunidade; habilidade de liderança, de promover mudanças e construir uma visão compartilhada por todos; que seja capaz de planejar, avaliar, comunicar-se e tomar decisões em comum acordo com o coletivo da escola.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a qualidade em educação envolve todo o processo ensino-aprendizagem, programas, planos, recursos humanos, alunos, instalações, equipamentos, serviços, ambiente escolar de um modo geral e gerenciamento.

A escola precisa se renovar sempre de acordo com as inovações tecnológicas e também às mudanças sociais. Não podem ficar presas a um único modelo de gestão que não leve em conta que a sociedade está sempre sofrendo constantes mudanças. Outro fator de extrema importância para que se tenha uma gestão escolar de qualidade, é que esta leve em conta o importante papel que possui para que realmente a inclusão aconteça de forma efetiva.

Para Libâneo (2001, p. 175) a estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão democrática.

Segundo Libâneo (2001 p. 101 apud ALMEIDA, 2004, p. 45)

A educação de qualidade é aquela que oferece a todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a oportunidade de ingressar no mundo de trabalho, a construção da cidadania na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, escola com qualidade social é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, como alto grau de inclusividade.

Isso quer dizer que a educação de qualidade vai muito mais além dos conhecimentos cognitivos. Ela engloba outros aspectos, como o desenvolvimento social, tornar os alunos seres participativos e críticos da sociedade em que estão inseridos.

A formação continuada de professores e gestores é outra função de extrema importância. Ela envolve não só o setor pedagógico, como também, o técnico-administrativo.

Para Libâneo (2001, p.189)

De modo especial para os professores, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

As escolas passam por inovações estruturais, novas formas de gestão, etc. Assim, também, o perfil dos alunos se modifica. Com relação a essas novas condições de exercício da profissão que a formação continuada pode ajudar os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas de modo a modificá-las quando necessário.

1.2.2. Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática

Quando falamos em Gestão Escolar, também ressaltamos um outro ponto importante: o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Veiga (2007, p.12) assim o define:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é constituído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos como o processo educativo da escola.

Portanto, Veiga (2007, p. 14) afirma que “o PPP tem a ver com a organização do trabalho em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula”.

O projeto político pedagógico dá espaço para debates e discussões com a comunidade escolar e faz com que através dele, seja criada a identidade da escola. A criação dessa identidade não se dará de cima para baixo, mas será uma construção coletiva.

Veiga (2007, p. 16) aponta os princípios que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita. Alguns deles são:

- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais;
- Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Ainda sobre gestão democrática, Veiga (2007, p. 18) afirma que:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Portanto, a gestão democrática visa a participação efetiva de toda a comunidade escolar, pais, funcionários e professores. Com a gestão democrática, pode-se fazer uma melhor análise das reais necessidades da escola e assim é feito um trabalho onde todos compartilham ideias para a melhoria da escola.

1.2.3. Cultura e Clima Organizacionais

Como vimos anteriormente, as escolas também são organizações. Pois são constituídas de pessoas que trabalham juntas para alcançar determinados objetivos dessa organização e que operam através de estruturas e processos organizativos próprios. Para Chiavenato (2004, p. 366) as organizações “são

conjuntos de pessoas trabalhando juntas, em uma divisão do trabalho, no sentido de alcançar propósitos e objetivos comuns”.

Na escola todos deveriam estar em busca da qualidade do ensino. Para isso, é preciso que exista uma articulação entre pessoas e recursos disponíveis para o alcance desse objetivo.

Para Blau e Scott (apud CHIAVENATO, 2004, p.300), existem quatro tipos básicos de organização: as associações de benefícios mútuos, em que o beneficiário principal são os próprios membros das organizações; as organizações de interesses comerciais, em que os proprietários são os principais beneficiários das organizações; as organizações de serviços, em que um grupo de clientes é o beneficiário principal e, por fim, as organizações de Estado, em que o beneficiário é o público em geral. As escolas se encaixam nas Organizações de Serviços, onde um grupo de usuários é o beneficiário principal, no caso, os alunos.

Até meados da década de 1980, as organizações eram vistas, quase sempre, apenas como uma forma racional de coordenar e controlar grupos de pessoas.

Possuíam níveis verticais, departamentos, relações de autoridade e assim por diante. Mas as organizações são mais do que isso. Elas têm personalidade própria, assim como as pessoas.

A manifestação da cultura de uma escola pode ser observada através de um modo ou de uma filosofia de trabalho, os quais só fazem verdadeiro sentido para aqueles inseridos no cotidiano desta cultura,

Para Chiavenato (2004, p. 372)

Cultura organizacional é o conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização. Representa a maneira costumeira de pensar e fazer as coisas, e que é compartilhada por todos os membros da organização. A cultura organizacional envolve as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da organização no cotidiano e direcionam suas ações para a realização dos objetivos organizacionais. Cada organização tem a própria cultura corporativa.

Cultura organizacional se refere a um sistema de valores compartilhados pelos membros que diferencia uma organização dos demais. Esse sistema é,

em última análise, um conjunto de características-chave que a organização valoriza.

Ainda segundo Chiavenato (2008, p. 173)

A cultura exprime a identidade da organização. Ela é construída ao longo do tempo e passa a impregnar todas as práticas, constituindo um complexo de representações mentais e um sistema coerente de significados que une todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir. No fundo, é a cultura que define a missão e provoca o nascimento e o estabelecimento dos objetivos da organização.

A cultura organizacional pode ser forte ou fraca. É forte quando seus valores são compartilhados intensamente pela maioria dos funcionários e influencia comportamentos e expectativas. A cultura é fundamental para uma organização, pois é um referencial para os funcionários, e assim acaba influenciando a pontualidade, produtividade e a preocupação com a qualidade dos serviços.

Uma cultura organizacional não é estática nem permanente, e sofre alterações com o tempo, dependendo de condições internas ou externas. Certas organizações até conseguem renovar constantemente sua cultura, mantendo sua integridade e personalidade, enquanto outras permanecem com uma cultura amarrada a padrões ultrapassados e antigos, e isso pode impedir o crescimento da mesma. No caso das escolas, aquelas que não buscam profissionais qualificados e formação continuada, acabam ficando aquém no ensino de qualidade.

Além de possuir uma boa cultura organizacional, é importante que a instituição também possua um clima organizacional propício para os funcionários.

Para Chiavenato (2004, p. 373)

O clima organizacional constitui o meio interno ou a atmosfera psicológica característica de cada organização. O clima organizacional está ligado ao moral e à satisfação das necessidades dos participantes e pode ser saudável ou doentio, pode ser quente ou frio, negativo ou positivo, satisfatório ou insatisfatório, dependendo de como os participantes se sentem em relação à organização. O conceito de clima organizacional envolve fatores estruturais, como o tipo de organização, tecnologia utilizada, políticas da companhia, metas operacionais, regulamentos internos, além de atitudes e

comportamento social que são encorajados ou sancionados através dos fatores sociais.

Assim, as escolas são sistemas bastante complexos e possuem características próprias da sua cultura e clima organizacionais.

A cultura e o clima não são estáticos. Eles podem sofrer mudanças. E toda mudança requer preparo e capacidade de adaptação. Para Chiavenato (2004, p. 374)

Mudança é a transição de uma situação para outra diferente ou a passagem de um estado para outro diferente. Mudança implica ruptura, transformação, perturbação, interrupção. O mundo atual se caracteriza por um ambiente dinâmico em constante mudança e que exige das organizações uma elevada capacidade de adaptação, como condição básica de sobrevivência. Adaptação, renovação e revitalização significam mudança.

Ou seja, mudança requer adaptação. Ampliando essa afirmação em relação ao foco desse trabalho, é essencial perceber que o processo de inclusão exige mudanças para a dinâmica organizacional da escola e, portanto, exige adaptações continuadas.

Retomando a fala de Martinez (2006, p. 382)

O como fazer deve ser descoberto na experimentação criativa, livre de preconceitos. Precisamente, as crianças deficientes nos colocam perante nossas próprias deficiências, a deficiência de não saber, de não conhecer os caminhos e as estratégias pedagógicas concretas para fazer com que cada uma delas, efetivamente aprenda.

É preciso mudar as atuais práticas pedagógicas, deve-se superar os limites daquilo que achamos ser capazes de fazer. Essa superação também requer mudança.

Esse conjunto de fatores deve ser continuamente observado, analisado e aperfeiçoado para que resulte em motivação e ensino de qualidade.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. Caracterização e Objetivos da Pesquisa

Pretende-se com o presente trabalho compreender como funciona o processo inclusivo em uma escola classe que vá além da sala de aula, voltada para a atuação da equipe da gestão escolar com foco na inclusão.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos e interpretação de contextos, que devem ser obtidos no contato entre o pesquisador e seu alvo de pesquisa. Preocupa-se em relatar situações cotidianas e delas tirar informações que confirmem indagações. E, ainda, em captar os sentimentos dos sujeitos em suas falas e ações. Como é dito por Lüdke e André (1986, p. 16)

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações geralmente inacessível ao observador externo.

Para alcançar o objetivo desejado pela pesquisa, foram feitas entrevistas com a equipe de gestores educacionais da escola, uma professora da sala de recursos e uma professora da classe regular. A escolha da professora da classe regular foi feita devido a diversos fatores. Entre eles, posso destacar a participação da professora em projetos da UnB, a receptividade e vontade de ajudar na pesquisa, sua larga experiência como professora, e também, por ela ter composto a equipe de gestão dessa escola em anos anteriores.

Essa análise se caracteriza como um estudo de caso, uma metodologia escolhida devido a sua possibilidade de explorar a construção de dados a partir das seguintes fontes: observações, entrevistas e análise de documentos.

Para GIL (2002, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e

exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 23)

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo, ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes, etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

✓ **OBJETIVO GERAL**

Compreender as concepções de inclusão de professoras e da equipe de gestão escolar de uma escola classe do Plano Piloto da Secretaria de Educação do Distrito Federal: diretor, coordenador e orientador com relação ao processo de inclusão.

✓ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender como funciona a gestão escolar da escola em questão, com foco na educação inclusiva.
- Verificar como se dá o envolvimento dos gestores escolares no assunto inclusão.
- Observar se existe um trabalho articulado entre escola, pais e especialistas para conhecimento sobre as necessidades dos alunos.
- Verificar se a mudança de gestores pode influenciar as propostas inclusivas da escola.

2.2. Descrição do local da Pesquisa

A Escola Classe em que a pesquisa foi realizada foi inaugurada em 11 de abril de 1973. Está vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foi criada para atender alunos de 6 a 10 anos de idade, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. É uma escola localizada em uma região

nobre do Plano Piloto, mas as crianças atendidas em sua maioria não habitam o espaço no qual a escola está inserida, pois são filhos de trabalhadores que habitam regiões periféricas à região central de Brasília. A maioria desses pais apenas trabalha no Plano Piloto. A escola atende também alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). De acordo com o site da escola, “o principal diferencial é a Proposta Pedagógica, construída com base em um processo de formação permanente de nossos profissionais, e que tem o aluno como protagonista no processo educativo. Aos professores cabe apoiar, orientar, propor os desafios para que o aluno seja cada vez mais autônomo”. Disponível em: <<http://escolaclasse316sul.blogspot.com.br>>. Acesso em: 02 de junho de 2012.

A missão da Escola Classe é oferecer educação de qualidade aos alunos de Séries Iniciais para que se desenvolvam em suas dimensões intelectual, moral, artística e física, e preparem-se para exercer sua cidadania de forma consciente e responsável.

A Direção da Escola é composta por: diretora, vice-diretora, chefe de secretaria e auxiliar de secretaria. A coordenadora e a orientadora escolar não fazem parte da direção, elas são apoio pedagógico. A escola também possui uma monitora, 26 professores e uma sala de recursos.

Conforme tabelas abaixo, temos a quantidade de turmas e alunos por turno.

✓ Turno Matutino

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
1º ano	20
2º ano	16
2º ano	23
3º ano	16
4º ano	16
4º ano	24
5º ano	16
5º ano	26
Classe Especial	2
Classe Especial	2
TOTAL	161

✓ Turno Vespertino

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
1º ano	21
2º ano	23
3º ano	12
3º ano	12
4º ano	13
4º ano	16
5º ano	26
Classe Especial	2
TOTAL	125

A escola passou por diversas mudanças de pessoal nos últimos anos. A atual diretora está no cargo desde junho de 2011 e a coordenadora e orientadora escolar estão no cargo desde o início desse ano. Durante o primeiro semestre letivo, uma das professoras da sala de recursos (também novata) ficou afastada, fazendo com que não houvesse um trabalho contínuo feito entre professores regentes e a sala de recursos.

Não tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que a Diretora me informou que está em vigor o antigo PPP. O novo PPP ainda está em fase de construção.

A escola possui um amplo espaço com salas grandes e organizadas, banheiros grandes, limpos e bem equipados, sala de recursos, duas classes especiais, parquinho, quadra de esportes e um pátio bastante espaçoso.

As classes especiais começaram a funcionar no ano de 2011. Na verdade, elas já existiam, no entanto, não tinham o espaço físico que existe hoje. As professoras ficavam com os alunos nos parques, pátios, salas de coordenação, mas não tinham o seu próprio espaço. Desde o início do ano letivo de 2012, já existem duas salas, sendo duas funcionando pela parte da manhã e uma na parte da tarde.

2.3. Instrumentos, procedimentos e sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada nos meses de março à julho de 2012. Primeiramente foi feita uma visita à escola para conhecer as instalações. Nesse mesmo dia, tive uma conversa rápida com a professora da sala de recursos que me apresentou sua sala e explicou como é desenvolvido o trabalho na sala de recursos.

Em segundo momento, foram feitas outras visitas à escola para observações e para a realização das entrevistas com a equipe da gestão escolar. Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas: com a diretora, coordenadora, orientadora, professora da sala de recursos e uma professora de turma regular.

Segundo GIL (2002, p. 115), “a entrevista, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

Ainda segundo GIL (2002, p. 117), a entrevista semi-estruturada, que foi a utilizada na pesquisa em questão, “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.”

De acordo com Triviños (1987, p. 163)

Entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para que o leitor tenha uma ideia geral de cada entrevista, foi feita a transcrição indireta das entrevistas, mantendo-se a fidelidade às ideias dos entrevistados em um texto em que as marcas da oralidade foram eliminadas. Essas transcrições foram incorporadas ao âmbito do trabalho para ajudar o leitor a compreender as concepções de cada entrevistado.

Todas as entrevistas tiveram um tempo aproximado de conversação entre 30 e 50 minutos.

Embora o roteiro fosse o mesmo, as questões foram norteadoras e o resultado foi completamente diferente para cada entrevista.

2.4. Roteiro da entrevista semi-estruturada

- ✓ É uma escola inclusiva?
- ✓ Possui quantos alunos com necessidades especiais?
- ✓ Os professores possuem alguma formação diferenciada?
- ✓ A escola oferece sala de recursos e cursos de formação para professores?
- ✓ Como é a relação da escola com os pais dos alunos com necessidades especiais?
- ✓ De que forma a escola tenta destacar o seu papel de escola inclusiva?
- ✓ Como se dá o envolvimento da coordenação?
- ✓ Há um planejamento/projeto diferenciado para a inclusão de alunos com necessidades especiais?
- ✓ A escola oferece algum tipo de acompanhamento para esses alunos?

2.5. Metodologia de análise

A metodologia de análise dos dados está organizada a partir dos tópicos mais relevantes que surgiram durante as entrevista com a equipe de gestão escolar e duas professoras (uma da sala de recursos e outra de turma regular). São eles: concepção de inclusão, formação continuada, relação escola e família e atuação da equipe psicopedagógica. As informações que fazem parte da análise decorrem tanto das observações quanto das entrevistas. As observações foram feitas ao longo das visitas feitas a escola.

CAPÍTULO III

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

3.1. Apresentação das entrevistas

3.1.1. Entrevista com a Diretora Escolar

De 2004 pra cá, a Secretaria de Educação determinou que todas as escolas sejam inclusivas. Porém, não são todas que possuem sala de recursos para atender os alunos com necessidades especiais. Nós temos um monitor para a escola inteira que auxilia na parte de higienização, os cadeirantes e os alunos que usam fraldas.

A escola possui 3 classes especiais (duas no turno matutino e uma no turno vespertino), cada uma com 2 alunos e dois professores por classe. E 23 alunos incluídos nas classes regulares do 1º ao 5º ano. Essas turmas são reduzidas devido à essa integração que é chamada de integração inversa.

Essa integração inversa nada mais é do que a redução do número de alunos por sala de aula em decorrência da inclusão de alunos com necessidades especiais nessas turmas. Normalmente são 15 alunos por turma e mais 3 alunos especiais.

Os alunos das classes especiais não são inclusos devido ao seu alto grau de comprometimento intelectual. Temos casos na escola em que alunos de classes especiais foram posteriormente incluídos nas classes regulares, de forma lenta e gradativa.

A inclusão tem muito mais pontos positivos do que negativos, mesmo com todo o despreparo que nos deparamos, mesmo com as agonias. Mas é muito positivo para o aluno, pois ele ganha socialização, seja no toque, seja no gesto. Ela melhora muito o seu desenvolvimento.

Os professores das classes especiais tem que ter cursos especiais oferecidos pela Secretaria de Educação e também ter experiência com classes especiais. Esse é o diferencial em relação aos professores das turmas regulares. Porém, devido à escassez de professores devidamente preparados,

hoje, alguns professores que assumem as classes especiais não tem esses cursos. No meu ponto de vista, todos os professores deveriam ter esses cursos, uma vez que aqui nessa escola, de modo particular, a maioria das classes regulares possuem alunos com necessidades especiais.

As classes especiais não são uma obrigatoriedade das escolas, apenas a inclusão em classes regulares.

A escola em si não oferece cursos de formação continuada para os professores. O que acontece são os encontros coletivos, mas esses abordam temas diversos.

A Secretaria de Educação juntamente com a EAPE oferece cursos de formação para os professores. Porém, o problema atual é que hoje esses cursos não são suficientes para todos os professores.

Hoje os pais lidam melhor com a inclusão, estão mais conscientes. A nossa dificuldade maior é com os pais de alunos que não possuem necessidades especiais... Eles tem dificuldade para compreender o comportamento dos colegas que possuem algum tipo de necessidade.

Temos uma dificuldade em trabalhar em conjunto com os atendimentos feitos fora da escola. Ou seja, temos alunos que fazem acompanhamento com psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Mas os pais não nos dão um feedback do que está sendo trabalhado e como está sendo o desenvolvimento do aluno.

O objetivo principal da sala de recursos é adaptar os alunos com base em suas necessidades. É um trabalho conjunto com a professora da turma regular e a professora da sala de recursos. A professora da sala de recursos tira o aluno em determinado momento da sua sala, para trabalhar de forma individual em cima da sua dificuldade de aprendizagem e junto com a professora regente elas montam estratégias para serem usadas em sala de aula.

Até 16 alunos deve-se ter uma professora na sala de recursos. Aqui no caso, temos duas salas de recursos e duas professoras. Os alunos são alocados de acordo com suas necessidades. As professoras das salas de recursos possuem cursos específicos para atuar na área e elas têm capacitação uma vez por semana fora da escola. Essa capacitação fica por conta da Secretaria.

A escola se preocupa em entender quais as necessidades que os alunos possuem para estudar mais sobre elas e fazer adaptações curriculares. Tentamos verificar em qual estágio a criança se encontra para que possamos nos adaptar às suas necessidades. Fazemos um diagnóstico em conjunto com base no que o aluno traz e nas avaliações com as professoras das classes regulares e salas de recursos.

3.1.2. Entrevista com a Professora da Sala de Recursos

O trabalho da sala de recursos é feito juntamente com os professores regentes. É um trabalho para fazer as adequações curriculares necessárias, fazer as adaptações do aluno.

Era pra acontecer no turno oposto do aluno na escola, mas como muitos fazem terapia e outros trabalhos no contra turno, acabamos fazendo esse atendimento no mesmo horário em que eles estão em aula. Então, em alguns momentos, em determinadas atividades, nós tiramos os alunos da sala de aula. Isso quando o professor regente vê que esse aluno não conseguirá acompanhar a turma no desenvolvimento dessa atividade.

O professor, normalmente já coloca no planejamento quais serão as atividades em que o aluno será retirado de sala, para que o trabalho da sala de recursos seja bem direcionado.

Sempre existiu uma grande parceria da sala de recursos com os pais dos alunos. Eu sempre chamei os pais no início do ano letivo para conhecer um pouco mais sobre a história dos alunos e para que eles também pudessem compreender melhor o trabalho desenvolvido pela sala de recursos.

A escola estava com um projeto no ano passado de ter um coordenador apenas para o ensino especial, mas infelizmente, isso não foi possível. Essa ideia vem em decorrência do fato de ser muito difícil o coordenador sentar e montar junto com o professor da sala de recursos as adequações necessárias. Ano passado, tínhamos mais de 30 alunos que eram atendidos na sala de recursos, o que é um número muito grande. E nós sempre trabalhamos de acordo com o conteúdo da sala de aula regular.

A EAPE oferece cursos de formação continuada, mas eles não possuem uma obrigatoriedade. O único obrigatório era um de adequações curriculares, mas eu mesma não consegui participar do curso em decorrência do pequeno número de vagas oferecidas.

Mas o professor da sala de recursos tem que ter uma formação diferenciada. Ele tem que ter cursos na área de educação especial, tanto que para você assumir hoje uma sala de recursos, você passa por uma entrevista e por uma prova para ver se você está apto a assumir essa sala, além de ter a certificação, onde você deve comprovar que tem os cursos na área de educação especial.

Eu não sei te dizer se há uma obrigatoriedade de existir sala de recursos nas escolas, até porque, muitas fecharam no ano passado e eu sei de outras escolas que não possuem sala de recursos... não sei se é em virtude da pouca demanda de alunos.

Eu acredito que a sala de recursos tem trazido bons resultados. Principalmente quando há um envolvimento dos professores e abertura para esse trabalho em conjunto. Lembrando que o trabalho na sala de recursos é feito com cada aluno de forma individual.

3.1.3. Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Primeiramente, acho que a inclusão, a obrigatoriedade da inclusão foi feita “a revelia”. Falou-se em inclusão, mas não houve uma preocupação de como ela seria feita, se os profissionais estavam preparados, etc.

Aqui na escola, nós temos dois suportes para os alunos especiais. São as salas de recursos e o trabalho psicopedagógico.

Também damos um suporte na área emocional para os professores, pois sabemos que às vezes os resultados alcançados pelos alunos com necessidades especiais, não correspondem às expectativas deles. Isso faz com que o lado emocional deles fique bastante abalado.

Os pais costumam ser bem parceiros da escola. Eles têm uma ansiedade muito grande ao colocá-los na escola, buscando grandes resultados em pouco

tempo. Então, na primeira reunião, nós tentamos conversar sobre o desenvolvimento dos alunos.

Nós tentamos inserir os alunos das classes especiais dentro do contexto da escola. Temos 6 alunos especiais, sendo 2 em cada turma. Eles são bastante comprometidos e ainda são um pouco distantes. Pois eles não gostam de se agrupar, estranham barulhos muito altos, ficam bem agitados... então, o trabalho da escola, é tentar adaptá-los nesse contexto.

Eles já conseguem compreender algumas regrinhas. O horário do parque, o horário do lanche...

Tem um caso de um aluno que era muito arredio e ele está bem mais sociável. Assim, aos poucos, eles vão sendo inseridos no grupo maior. Desses 6 alunos especiais, 4 não tem comunicação nenhuma.

As professoras das classes especiais fazem o planejamento das aulas juntas, porém separadas do grupo maior (ou seja, das professoras das turmas regulares). São processos mais lentos devido às particularidades desses alunos.

Além do planejamento, as professoras fazem o registro de desenvolvimento diário, que são os relatórios. Porque além de haver uma cobrança por parte da escola, há também uma cobrança vinda dos pais. Eles querem saber o que está sendo trabalhado com os seus filhos. O lado social? Emocional? Pedagógico?

Nós temos uma lista de clínicas médicas, psicólogos e fonoaudiólogos conhecidos e entregamos essa lista para os pais, caso seja de interesse deles. Tem também o atendimento feito pelos alunos de universidades. Então, nós fazemos o encaminhamento, quando há interesse por parte dos pais. Mas a grande maioria não tem condições de arcar com essas despesas. Para os que não fazem acompanhamento, nós preenchemos a ficha da Secretaria, chamada 'Ficha Preta', com todos os dados do aluno, dados do professor, o que foi observado, etc. Não que isso seja um laudo, até porque não somos doutores para isso. Essa ficha é feita para auxiliar o pai quando for buscar algum atendimento fora da escola.

Na Secretaria, temos fonoaudiólogos, mas é um número bastante reduzido para atender a demanda de alunos. A escola também possui uma psicóloga e

uma psicopedagoga que pertencem a Regional de Ensino. Elas atendem os alunos daqui e de mais duas outras escolas.

Quando entram alunos novos, sem laudo nenhum, eles são inseridos na classe regular. Quando o pai traz algum laudo, nós analisamos qual a turma mais adequada para inserir aquele aluno. Então é feito um relatório e encaminhamos para a sala de recursos para que o professor dessa sala e da classe regular possam fazer as adequações curriculares necessárias.

Quando o pai já traz o laudo, não é difícil trabalhar a questão da inclusão com eles. O mais complicado é quando entram alunos sem laudo e os professores acabam detectando alguma dificuldade neles. Aí a escola solicita alguns atendimentos básicos, como: pediatra, oftalmologista. Isso porque nós estamos observando alguma coisa diferente naquele aluno e pedimos esses exames justamente para detectar se realmente o aluno possui alguma coisa.

Posso dizer que nessa escola o grupo é bastante comprometido com o trabalho. As professoras buscam vários artifícios pra conseguir atingir o aluno. Elas estudam, vão atrás, buscam entender a deficiência do aluno, elas recorrem à psicóloga, à psicopedagoga, à coordenação, à direção.

Eu vejo que em outras escolas ainda não existe todo o atendimento necessário para atender os alunos incluídos. Não há material suficiente, não existem pessoas devidamente habilitadas para fazer esse atendimento. Não basta só ter boa vontade, pois a dificuldade é muito grande.

Eu visitei a França recentemente e lá eles ainda possuem os centros de ensino especiais. De certa forma, eu não acredito que seja discriminação, pois lá, esses centros de ensino são de excelência. Aqui os professores além de educadores, tem que ser um pouco psicólogos também. E lá, os professores são reconhecidos e bem remunerados, uma realidade bastante diferente da nossa, pois nós professores somos muito desvalorizados.

3.1.4. Entrevista com a Orientadora Educacional

Eu vejo que há uma grande dificuldade das professoras das classes especiais quando falamos em incluir os alunos em classes regulares.

Eu trabalho com projetos aqui na escola. Atualmente estamos trabalhando Valores. Esse trabalho é feito em todas as salas de aula. No caso, eu entro e trabalho com as crianças durante 20 minutos. Esses dias eu entrei em uma sala e contei uma história sobre amizade. Trabalhei com os alunos essa parte oral da história. Esses projetos são um complemento daquilo que está sendo trabalhado pelos professores em sala de aula.

Dependendo do trabalho, eu pego os alunos com necessidades especiais das classes regulares e faço um atendimento mais individual com elas, caso eu veja que a criança está dispersa ou não conseguiu acompanhar a turma.

No meu ponto de vista, a inclusão vai muito mais além de incluir aqueles alunos com necessidades educacionais especiais. Nós temos que enxergar a escola e as salas de aula como um ambiente muito diverso, em que todas as crianças devem ser incluídas.

É preciso incluir o negro, o gordo, etc. É preciso primeiramente trabalhar as diferenças para que assim elas possam estar incluídas sem que haja discriminação.

Eu tenho uma parceria muito grande com as professoras das salas de recursos, estamos sempre em contato vendo o que está sendo trabalhado com o aluno e acompanhando suas dificuldades e seu desenvolvimento.

Muitas vezes também, os professores regentes levam até a minha sala alguns alunos que estão apresentando dificuldades de desenvolver o trabalho que está sendo trabalhado em sala de aula. Então, eu trabalho de forma particular com esse aluno. É um atendimento bem individualizado para que ele possa se concentrar melhor.

Outro momento que também estou sempre presente é no recreio. Estou em contato com as crianças para observá-las e mostrar a elas o que é certo, errado e assim por diante. Quando há algum conflito entre os alunos, os professores também costumam mandá-los para a minha sala para que eu possa conversar com eles.

Porém, com os alunos das classes especiais, eu não faço nenhum trabalho específico, visto que o grau de comprometimento desses alunos é muito severo. E ainda há uma resistência muito grande por parte das professoras. Acho que de uma certa forma, elas acabam se isolando dos demais.

3.1.5. Entrevista com Professora de Classe Regular

Na minha turma eu não possuo nenhuma criança com necessidade especial. Tenho algumas crianças com dificuldades de aprendizagem: uma com dislexia, uma com Distúrbio do Processamento Auditivo Central, mais conhecido como DPAC e duas que eu acredito que também tenham, mas não são diagnosticadas. Mas já foram encaminhadas para a equipe psicopedagógica.

Eu não trabalho com esses alunos de forma diferente, porque sei que todos eles conseguem desenvolver os trabalhos dados em sala de aula. A diferença está na forma de cobrar, na forma de explicar a atividade. Mas a atividade é igual pra todos. Muitas vezes a dificuldade deles está apenas em entender o que a professora quer, ou seja, a interpretação.

Quando é feito algum encaminhamento de crianças para a equipe psicopedagógica (que é composta por duas psicólogas), essas marcam um momento para entrar em sala de aula e observar aquele aluno que foi encaminhado. Depois observa no recreio e em alguma atividade recreativa. Após essa análise, elas passam uma devolutiva para a professora com base naquilo que foi observado. Com base nessa devolutiva, eu verifico o que precisa ser mudado em sala de aula. Apesar desse trabalho em equipe, dentro de sala de aula eu tenho total autonomia com relação a forma de conduzir as atividades.

A equipe psicopedagógica pretende esse ano desenvolver atividades com as crianças que as desenvolvam mais.

Esse ano ainda não vi necessidade de encaminhar nenhum aluno para a sala de recursos. Inclusive, a professora de sala de recursos já está há alguns meses de licença e isso de certa forma, acaba atrapalhando a continuidade do trabalho desenvolvido. Mas tive ótimas experiências e resultados quando precisei “correr” para a sala de recursos. As professoras sempre me auxiliaram de forma a ajudar na evolução das crianças com dificuldades.

A minha visão da classe especial é que ainda faltam equipamentos, mobiliário, um ambiente adequado para se trabalhar a psicomotricidade, por exemplo. Apesar disso, o trabalho realizado pelas classes especiais e

coordenação são espetaculares. Hoje, por exemplo, eles estão ensaiando para a festa junina.

Nós temos um caso de um aluno de uma classe especial que em 2010 foi sendo incluído aos poucos, gradativamente na turma regular. Primeiro ele ficava 30 minutos, depois ficava até a hora do recreio, até que no ano seguinte ele foi matriculado em uma turma regular.

No entanto, é preciso que haja um trabalho contínuo. O que não aconteceu com esse aluno, pois a professora da classe regular acabou pegando alguns atestados e se afastando da escola. Isso fez com que o aluno regredisse e muito. Mas ele não voltou para a classe especial. A professora que veio substituir conseguiu com muita paciência retomar aos poucos todo o trabalho que havia sido feito com ele.

Essa decisão de incluir os alunos nas turmas regulares é feita com base na avaliação da equipe psicopedagógica, professores, direção e com os pais. Mas a professora da classe regular pode dizer não para a inclusão do aluno, pois pode atrapalhar o rendimento da sua turma. E aí tem que ser feito um acompanhamento para verificar como a criança reage, como ela responde a inclusão.

3.2. Discussão e análise dos dados

Durante a pesquisa, pude conhecer um pouco mais sobre a escola em questão. Tive acesso a outras pesquisas realizadas e trabalhos realizados por alunos de semestres anteriores da professora Cristina Madeira Coelho na disciplina Projeto 3² e também, pude conhecer um pouco mais da história da escola através dos “olhos” desses colegas.

² Projeto 3 “Sujeito, Linguagem e Aprendizagem como espaço curricular” que reúne ensino, pesquisa e extensão. Nesse espaço de aprendizagem espera-se que os alunos matriculados reflitam os aspectos do título a partir de uma reflexão teórico-prática. Desta forma, há um volume grande de informações que possibilitam a compreensão de diferentes processos ocorridos nesse espaço escolar.

Como dito anteriormente, a estrutura da direção da escola sofreu mudanças no início desse ano letivo. A coordenadora e a orientadora assumiram os cargos no início desse ano e a diretora em meados de julho de 2011.

Toda mudança gera conflitos de interesse, algumas resistências e transformações tanto positivas quanto negativas.

A escola classe sempre foi uma escola referência em educação inclusiva. Sempre se destacou com projetos que trabalhavam a inclusão na escola.

Pude observar que em cada entrevista tive concepções diferentes acerca do que as entrevistadas entendiam sobre inclusão.

Ouvi alguns depoimentos bastante pessimistas com relação à inclusão e outros depoimentos que relatavam casos de sucessos da inclusão dentro daquela escola.

Segundo fala da diretora: *“A inclusão tem muito mais pontos positivos do que negativos, mesmo com todo o despreparo que nos deparamos, mesmo com as agonias. Mas é muito positivo para o aluno, pois ele ganha socialização, seja no toque, seja no gesto. Ela melhora muito o seu desenvolvimento.”*

Já a coordenadora pedagógica, mostra em sua fala, um pessimismo com relação à inclusão: *“Eu visitei a França recentemente e lá eles ainda possuem os centros de ensino especiais. De certa forma, eu não acredito que seja discriminação, pois lá, esses centros de ensino são de excelência. Aqui os professores além de educadores, tem que ser um pouco psicólogos também. E lá, os professores são reconhecidos e bem remunerados, uma realidade bastante diferente da nossa, pois nós professores somos muito desvalorizados.”*

Acredito que a inclusão não deva apenas se restringir a sala de aula e às práticas pedagógicas dos professores. Os alunos são da escola. Portanto, deve haver um trabalho articulado entre coordenação, pais e corpo docente. É preciso que a escola acredite na inclusão e facilite esse processo.

Segundo relatos das entrevistadas, há uma boa relação entre os pais e a escola. Os pais dos alunos com necessidades especiais recebem um feedback da escola de como está sendo o desenvolvimento do aluno e também há uma

conversa sobre os atendimentos que acontecem fora dela, como por exemplo: médicos, fonoaudiólogos e psicólogos.

Segundo fala da diretora, a dificuldade maior não está em lidar com os pais dos alunos com necessidades especiais, e sim, com os pais dos outros alunos, que algumas vezes demonstram certa resistência. Conforme a seguir: *“Hoje os pais lidam melhor com a inclusão, estão mais conscientes. A nossa dificuldade maior é com os pais de alunos que não possuem necessidades especiais... Eles tem dificuldade para compreender o comportamento dos colegas que possuem algum tipo de necessidade.”*

O que pude perceber durante a pesquisa, foi que a escola está “perdida” em um dos seus principais pilares: já que é tida como uma escola inclusiva de referência no Distrito Federal. Com a mudança de gestores educacionais e a licença médica de uma professora da sala de recursos, percebi que não está havendo uma integração entre os profissionais para que o trabalho de inclusão ocorra de forma integrada e efetiva, onde todos os funcionários da escola participem e trabalhem em conjunto para o sucesso dos alunos.

Com os relatos, também pude perceber que, apesar de ser exigência da Secretaria de Educação que os professores das classes especiais e sala de recursos tenham formação diferenciada e específica, muitos que estão atuando não possuem essas qualificações. Isso acontece devido à escassez de professores capacitados, motivados e que queiram assumir tais desafios.

Isso é evidenciado com a fala da diretora: *“Os professores das classes especiais tem que ter cursos especiais oferecidos pela Secretaria de Educação e também ter experiência com classes especiais. Esse é o diferencial em relação aos professores das turmas regulares. Porém, devido à escassez de professores devidamente preparados, hoje, alguns professores que assumem as classes especiais não tem esses cursos.”*

Além disso, pude verificar que os cursos oferecidos pela EAPE da Secretaria, não são suficientes para atender a demanda de professores. E a escola não oferece formação continuada para os professores, o que faz com que muitos professores não se atualizem.

Segundo a diretora: *“A Secretaria de Educação juntamente com a EAPE oferece cursos de formação para os professores. Porém, o problema atual é que hoje esses cursos não são suficientes para todos os professores.”*

A professora da sala de recursos também faz a mesma afirmação: *“A EAPE oferece cursos de formação continuada, mas eles não possuem uma obrigatoriedade. O único obrigatório era um de adequações curriculares, mas eu mesma não consegui participar do curso em decorrência do pequeno número de vagas oferecidas.”*

A inclusão é um processo que precisa estar em constante observação e se dá através de um trabalho contínuo, onde se verifica os avanços, bem como os retrocessos.

Conforme fala da orientadora: *“(...) Porém, com os alunos das classes especiais, eu não faço nenhum trabalho específico, visto que o grau de comprometimento desses alunos é muito severo. E ainda há uma resistência muito grande por parte das professoras.”*

O depoimento que mais me chamou a atenção foi da coordenadora pedagógica. Percebi uma visão muito pessimista com relação à inclusão de alunos em classes regulares. Ela acha que eles não são capazes de aprender e de ser inseridos nas turmas regulares devido ao alto grau de comprometimento que esses alunos possuem. Ela compara o sistema inclusivo do Brasil com o da França, onde ainda existem centros de ensino especial. Lá, por mais que os alunos estejam excluídos das demais crianças, eles conseguem aprender, pois os centros são de excelência e voltados exclusivamente para as necessidades especiais.

Alguns trechos de sua fala: *“Primeiramente, acho que a inclusão, a obrigatoriedade da inclusão foi feita “a revelia”. Falou-se em inclusão, mas não houve uma preocupação de como ela seria feita, se os profissionais estavam preparados, etc (...) Também damos um suporte na área emocional para os professores, pois sabemos que às vezes os resultados alcançados pelos alunos com necessidades especiais, não correspondem às expectativas deles. Isso faz com que o lado emocional deles fique bastante abalado (...) Eu visitei a França recentemente e lá eles ainda possuem os centros de ensino especiais. De certa forma, eu não acredito que seja discriminação, pois lá, esses centros*

de ensino são de excelência. Aqui os professores além de educadores, tem que ser um pouco psicólogos também. E lá, os professores são reconhecidos e bem remunerados, uma realidade bastante diferente da nossa, pois nós professores somos muito desvalorizados.”

A entrevista da professora da turma regular e da professora da sala de recursos foi bastante interessante, pois percebi nelas bastante motivação, amor e dedicação ao trabalho. Pude perceber que elas acreditam na inclusão e elas me deram bons exemplos de casos de alunos que foram incluídos e tiveram melhoras significativas.

A professora da sala de recursos diz: *“Eu acredito que a sala de recursos tem trazido bons resultados. Principalmente quando há um envolvimento dos professores e abertura para esse trabalho em conjunto.”*

Segundo a fala da professora da classe regular: *“Eu não trabalho com esses alunos de forma diferente, porque sei que todos eles conseguem desenvolver os trabalhos dados em sala de aula. A diferença está na forma de cobrar, na forma de explicar a atividade. Mas a atividade é igual pra todos. (...) Esse ano ainda não vi necessidade de encaminhar nenhum aluno para a sala de recursos. Inclusive, a professora de sala de recursos já está há alguns meses de licença e isso de certa forma, acaba atrapalhando a continuidade do trabalho desenvolvido. Mas tive ótimas experiências e resultados quando precisei “correr” para a sala de recursos. As professoras sempre me auxiliaram de forma a ajudar na evolução das crianças com dificuldades.”*

Já a diretora me falou mais sobre os aspectos básicos da escola. Me passou informações a respeito de quantidade de alunos e como funciona o processo de inclusão. Apesar de ser uma escola bem organizada, a diretora e a comunidade escolar ainda não atualizaram o seu Projeto Político Pedagógico desde a troca de direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ainda é um grande desafio. Quando propus fazer uma análise da gestão escolar com foco na inclusão, a minha intenção era a de entender como funciona esse processo não me restringindo apenas as salas de aula.

Busquei com a pesquisa ter uma visão mais ampla do processo de inclusão dentro de uma escola. Afinal, a inclusão não depende somente dos professores, dos alunos e dos pais. O seu sucesso depende também do comprometimento dos gestores da escola e do trabalho que é feito em conjunto com todos os profissionais dela.

Sem acesso ao Projeto Político Pedagógico, não pude verificar a fundo se a escola está cumprindo aquilo que a Secretaria de Educação do DF determina para as escolas inclusivas. Gostaria posteriormente, verificar o que ela está cumprindo e deixando de cumprir e os porquês.

A gestão escolar de uma escola faz toda a diferença em vários aspectos: organizacional, educacional, valores, percepções, orientações e até mesmo a forma de conduzir seus trabalhos. Portanto, uma boa gestão escolar, que esteja articulada e com os papéis bem definidos, consegue alcançar melhor os objetivos.

Com as mudanças de pessoal na área da direção, pude verificar que não está havendo um trabalho bem definido e articulado entre os professores e direção. Com essa grande rotatividade, não há como realizar projetos contínuos. Essa troca também acaba fazendo com que a escola perca um pouco da sua identidade, que estava delineada como uma escola voltada para a inclusão.

Importante salientar que as crenças e concepções de cada profissional influenciam e muito no resultado de seu trabalho. Uma pessoa que não acredita na inclusão, terá dificuldade em definir atividades que efetivamente incluam alunos.

Observei então que a diretora, coordenadora e orientadora, ainda possuem concepções pouco positivas com relação a inclusão. Ou seja, elas não

acreditam que a inclusão realmente possa trazer resultados eficientes na aprendizagem de alunos com necessidades especiais, que apesar de ser um trabalho contínuo, ainda são encontradas muitas barreiras e dificuldades nesse processo. Elas estão em uma escola inclusiva e por isso, tentam fazer um bom trabalho. Mas sem acreditar que a inclusão é possível, o trabalho não é feito de forma efetiva.

Pude observar que a coordenadora e a orientadora escolar ainda não estão muito envolvidas com o processo de inclusão. Elas sabem como funciona, mas pouco acreditam no desenvolvimento de crianças que possuem algum comprometimento mais severo. Talvez, por terem assumido o cargo no início do ano letivo, ainda não se sintam totalmente integradas ao sistema da escola.

Já a professora da turma regular e a professora da sala de recursos, mostraram um discurso mais positivo com relação à inclusão. Talvez, por elas vivenciarem a experiência do ensino inclusivo no dia a dia, isso tenha se tornado um desafio para elas. E elas mostraram resultados muito positivos com alunos que possuíam alguma dificuldade de aprendizagem.

A gestão escolar, como dito anteriormente, se encontra desarticulada com relação ao seu papel e sua importância para o sucesso dos processos inclusivos da escola. Não há um trabalho conjunto entre os profissionais da gestão escolar e os professores. Não parece existir um grande envolvimento por parte desses gestores.

Quando há uma equipe motivada, um ambiente organizacional propício ao enfrentamento de desafios e trabalho em equipe, os resultados podem ser alcançados de forma mais rápida e fácil.

Por fim, é importante que cada pessoa saiba que possui um papel fundamental dentro da escola. Que não é apenas o professor em sala de aula que fará com que seu aluno seja incluído e se desenvolva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sileda Maria Holanda de Souza. **Competências para uma gestão escolar de qualidade: a visão dos diretores de centros de ensino médio, do Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 31 de março de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, CORDE, 2007.

ESCOLA CLASSE 316 SUL. Disponível em: <<http://escolaclasse316sul.blogspot.com.br/>>. Acesso em 02 de junho de 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA COELHO, C.M. **Inclusão Escolar**. In: MACIEL, D.A ; BARBATO, S (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Ed.UnB, 2010

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **A inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (Org.). *Novas Subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. XIII Endipe: Recife, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Ampliada, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.

Disponível em:

<<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/402/00003756.pdf>>

Acesso em 28 de julho de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

TUNES, Elizabeth. **O silêncio ou a profanação do outro**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2007.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva**. In: TACCA, Maria Carmen. *Aprendizagem em trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2007.

ANEXO

Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:

a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;

b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.